

Drewek, Peter

Die Herausbildung der "geisteswissenschaftlichen" Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 299-316. - (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Drewek, Peter: Die Herausbildung der "geisteswissenschaftlichen" Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 299-316 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-98049 - DOI: 10.25656/01:9804

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-98049>

<https://doi.org/10.25656/01:9804>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren 211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses.....	285
---	-----

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs.....	299
---	-----

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs	317
---	-----

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak	331
--	-----

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive

Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur
Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich
und während des Ersten Weltkriegs

I.

EDUARD SPRANGER eröffnet seine Antrittsvorlesung an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität im Jahr 1910 mit der rückblickenden Feststellung, die Pädagogik sei „an den deutschen Hochschulen bisher in dreifacher Weise einheimisch gewesen: als Anhang zur praktischen Theologie, als Nebenlehrauftrag der klassischen Philologen und in Verbindung mit der Philosophie“.

In einem „Akt der Notwehr“ wendet sich SPRANGER sodann gegen zeitgenössische Bestrebungen zu einer „völlige(n) Verselbständigung der Pädagogik“ und sucht nachzuweisen, „daß die Pädagogik im Zusammenhang der philosophischen Problemstellung ihren ganz eignen Ursprung hat und daß sie nur dann ihre Selbständigkeit als Wissenschaft erringen kann, wenn sie sich ihres eigentümlichen methodischen Charakters und ihrer zunächst nur von der Philosophie aus bestimmbaren Aufgabe bewußt ist“ (SPRANGER 1973 [1910], S. 222).

Wird die sich historisch anschließende Erfolgsgeschichte dieser „Autonomie“-Definition oft wie selbstverständlich dahingehend zusammengefaßt, daß „das, was im Gefolge von Dilthey entstand (...) *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*“ hieß, die „ihre erste Blütezeit (...) in der Weimarer Republik“ (LENZEN 1994, S. 26) erlebte, finden sich auffallend wenige Arbeiten, die diese fast zum Klischee gewordene Entwicklungsthese detaillierter untersuchen. Im Anschluß an ULRICH HERRMANNs „Klarstellung, daß von einer einheitlichen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, synonym mit einer ‚Dilthey-Schule‘, nicht gesprochen werden kann“, hat BERNHARD SCHWENK Ende der 1970er Jahre in einer außerordentlich luziden Abhandlung methodisch weitergehend gefordert, „die institutionellen Bedingungen nicht (zu; P.D.) übersehen, unter denen diese Pädagogik zustande kam“ (SCHWENK 1977, S. 103 f.).

SCHWENK bezieht sich hierzu vor allem auf die im Mai 1917 im preußischen Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten durchgeführte „Pädagogische Konferenz“ sowie auf die unmittelbar darauf erlassenen Ordnungen der Prüfung und der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Mit ihnen wurde die Pädagogik aus der wissenschaftlichen Ausbildung der Gymnasiallehrer an der Universität weitgehend herausgelöst und auf die zweite, praktische Ausbildungsphase mit einer abschließenden pädagogischen Prüfung übertragen (vgl. FÜHR 1985, REINHARDT 1917).

SCHWENK stellt sich – in Anlehnung an SPRANGER, der 1960 als früherer Konferenzteilnehmer den Verhandlungsbericht auszugsweise wieder zugänglich gemacht hatte (SPRANGER 1960) – die Frage, „warum sich die preußische Unterrichtsverwaltung mitten im Kriege, noch dazu in seiner schwersten Phase, an diese Reorganisation der Ausbildung der Lehrer für die höhere Schule heranmachte“. Nach ergebnislosen Aktenrecherchen, die die Hintergründe der Konferenz erhellen sollten, „bleibt man“ – so SCHWENKS Resümee – „auf Vermutungen angewiesen“ (SCHWENK 1977, S. 108).

Wird von der Aufwertung des Oberlehrerstandes durch die Einführung des Referendariats sowie – ab 1920 – der neuen Titel „Studienreferendar“, „Studienassessor“ und „Studienrat“ und der damit verbundenen Gleichstellung mit der Juristenlaufbahn ausgegangen (FÜHR 1985, S. 442 f.), erscheinen die Prüfungsregelungen von 1917 in erster Linie als Entscheidung gegen die starken schul- und hochschulpolitischen Integrations-tendenzen im Vorfeld der politischen Ereignisse von 1918/19. „Seitens der Sozialdemokratie wie seitens der Lehrerverbände hatte sich der Druck in Richtung Einheitsschule erheblich verstärkt, verbunden mit dem Druck der Aufnahme der Volksschullehrerausbildung in die Universität. Was lag in einer solchen Situation näher als der Versuch, den Ansturm bereits im Vorfeld abzufangen durch rechtzeitige Aufwertung des Oberlehrerstandes und damit Vergrößerung des Abstandes zu den Volksschullehrern?“ (SCHWENK 1977, S. 108) Folgerichtig sieht SCHWENK auch in dem „seit der Mitte der 20er Jahre in Preußen dann tatsächlich realisierte(n) Aufbau der Pädagogischen Hochschule (...) zunächst einmal den Charakter eines erfolgreichen Abwehrmanövers“ (S. 115).

So historisch zutreffend sich SCHWENK auf die seit Beginn des 20. Jahrhunderts stärker werdenden Forderungen zur Integration der Volksschullehrerausbildung in die Universitäten bezieht (vgl. PAULSEN 1912 [1904], WEBER 1984), berücksichtigt er jedoch nur einen – sicher gewichtigen – Faktor, der zur Pädagogischen Konferenz von 1917 und der nachfolgenden Neufassung der Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt geführt haben dürfte. „Allerdings“, so wird diese Einschätzung auch von ihm selbst relativiert, „die Übernahme der Volksschullehrerausbildung durch die philosophischen Fakultäten, und sei es auch nur zu Teilen, konnte zu keinem Zeitpunkt realisierbar erscheinen“ (SCHWENK 1977, S. 113).

II.

Wird eine andere, auf der Pädagogischen Konferenz insbesondere von ERNST TROELTSCH als Vertreter der Philosophischen Fakultät exponierte Argumentation aufgegriffen, ist der Abwehrcharakter der Konferenz wie auch der nachfolgenden Prüfungsordnungen nicht allein auf den äußeren Druck der Volksschullehrerverbände und der Sozialdemokratie – auf universitätsexterne Faktoren – zu beziehen, sondern ebenso auf krisenhafte innere Entwicklungen der Philosophischen Fakultät selbst, die durch das Vordringen der experimentellen Psychologie und der damals kaum klar von ihr zu trennenden experimentellen Pädagogik weiter verschärft wurden.

„Ich wehre mich nur dagegen“, formuliert TROELTSCH in seinem Schlußwort, „die Disziplin (die Pädagogik; P.D.) von der Psychologie aus zu konstruieren, und konstruiere sie vielmehr aus Unterrichtsgeschichte, Institutionenforschung und Kulturphilosophie. Von der Psychologie aus kann weder das gegebene Unterrichtswesen erfaßt werden, das vielmehr eine historisch-politische Tatsache ist, noch das Bildungsziel und

Kulturideal. Das werden die Herren zugeben müssen. Wo aber das doch geschieht und die moderne Psychologie, verbündet mit Biologie und Soziologie, sich an die Aufgabe macht, da entstehen Auffassungen des staatlichen Unterrichtswesens und seiner Ziele, die schwerlich den Beifall der Herren haben würden. Da wird vielmehr das Unterrichtswesen in den Dienst eines angeblich soziologisch und sozialpsychologisch begründeten Fortschrittes gestellt, der die Gleichartigkeit der Bildung aller und eine wesentlich utilitarische Hebung der Massen erstrebt. Das ist die heute die Führung so vielfach beanspruchende Psychologie, die in Wahrheit eine versteckte Metaphysik und utilitarische Fortschrittslehre ist.“ (TROELTSCH 1917, S. 24)

Warnt TROELTSCH in erster Linie vor den sozialen Konsequenzen einer empirisch-psychologisch fundierten Pädagogik für das Bildungswesen außerhalb der Universitäten, verdeckt seine Argumentation zugleich diejenigen Gefahren, die von der experimentellen Psychologie für die Philosophische Fakultät unmittelbar ausgehen.

Im Rahmen historisch überlagernder Prozesse der Expansion und des Strukturwandels der höheren Schulen und Universitäten seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert geraten die zuvor vergleichsweise stabilen Rekrutierungsmuster des wissenschaftlichen Personals der Universitäten auch in der Philosophischen Fakultät spätestens nach der Jahrhundertwende quantitativ unter einen Druck, der sich in dramatisch wachsenden Zahlen der Privatdozenten bei gleichzeitig fortschreitender Ausdifferenzierung der Professorenstellen zugunsten der Extraordinarien und zuungunsten der Ordinarien vermittelt. Parallel dazu kann seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine außerordentlich starke Zunahme der (Lehramts-)Studienanfänger in der Philosophischen Fakultät belegt werden.

Dieser in sich bereits kritische Prozeß steigender Studentenzahlen bei deutlich dahinter zurückbleibendem Ausbau des Lehrkörpers wird von der gleichzeitigen Herausbildung der experimentellen Psychologie und der experimentellen Pädagogik gerade für die Philosophische Fakultät insofern problemverstärkend überlagert, als die institutionelle Anerkennung des empirisch-experimentellen Paradigmas in Verbindung mit der Institutionalisierung der Pädagogik als Universitätsdisziplin das wissenschaftliche Rekrutierungsfeld der Universitätsphilosophie entscheidend transformiert hätte. In dieser Situation folgt es den Selbstreproduktionsinteressen der Vertreter der Philosophischen Fakultät, konsequent für die ausschließliche Orientierung der Pädagogik an der (Kultur-)Philosophie zu plädieren. Die durch die neuen Prüfungsordnungen erfolgte Herausnahme der Pädagogik aus der Gymnasiallehrausbildung entzieht im Sinne eines noch weiter gehenden wissenschaftspolitischen Schrittes der experimentellen Pädagogik die gerade als neuem Fachgebiet nur durch eindeutige Ausbildungsfunktionen nachweisbare Legitimation innerhalb der Universität.

Werden die institutionellen Rahmenbedingungen der Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik analysiert, läßt sich einerseits die häufig unterstellte geradlinige Entwicklung von DILTHEY zur Weimarer Republik keineswegs bestätigen. Andererseits sind die institutionellen Bezüge für die Herausbildung des „geisteswissenschaftlichen“ Zugangs nicht allein auf außerhalb der Universität erhobene Forderungen nach akademischer Ausbildung auch für die Volksschullehrer zu beschränken. Zu welchem Grad Faktoren innerhalb des Universitätssystems selbst an der Entstehung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik zentral beteiligt waren, soll im folgenden auf unterschiedlichen Ebenen gezeigt werden. Es sind dies die Universitätsexpansion, die Entwicklung der Lehrgestalt der Pädagogik und die Struktur ihres Lehrpersonals nach Fachausrichtung und akademischem Status.

III.

Die spannungsreichen Prozesse im höheren Schul- und Hochschulsystem zwischen der Reichsgründung und dem Ende des Ersten Weltkriegs lassen sich heute gut auf der Basis der Forschungsergebnisse der historischen Bildungstatistik beschreiben, die zum Erscheinungszeitpunkt der Abhandlung SCHWENKS noch nicht vorlagen. Sie zeigen im Rahmen des generellen Expansionsprozesses des Bildungssystems im Sinne unspezifischer absoluter Frequenzerhöhungen auf allen Systemebenen einen darin eingelagerten Trend der überproportionalen Zunahme des Universitätsbesuchs, auf den nicht mit einem entsprechenden Ausbau der Stellen des Lehrpersonals reagiert wird (vgl. VON BRUCH 1984, RINGER 1993, S. 257 ff.).

Dieser Sachverhalt läßt sich bereits anhand grober Eckdaten illustrieren. So nimmt die Zahl der höheren Schüler im Deutschen Reich von 183.000 im Jahr 1875 auf 246.000 im Jahr 1895 und schließlich auf 397.000 im Jahr 1911 zu (MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 152 ff.). Hat sich die Schülerzahl damit in einem Zeitraum von knapp 40 Jahren mehr als verdoppelt, belegen die Zahlen der Studierenden an deutschen Universitäten eine noch erheblich größere Wachstumsdynamik. Bei einem Ausgangswert von etwa 16.000 Studierenden im Jahr 1875 steigen die Zahlen auf gut 28.000 Studierende im Jahr 1895 und schließlich auf etwa 60.000 im Jahr 1914 (TITZE 1987, S. 28 f.). Etwa im gleichen Zeitraum nimmt die Zahl der Professoren und Privatdozenten an deutschen Universitäten von 1.504 (1873) auf 3.838 (1910) zu (RINGER 1993, S. 255).

Variieren auch die Expansionsprozesse der Schüler- und Studentenzahlen sowie des Lehrpersonals an Universitäten nach Schultypen und Regionen bzw. nach Studienfächern, Fakultäten und Einzelhochschulen, haben sie auf jeder Ebene Belastungen der bestehenden Strukturen zur Folge, die bei den Universitäten zu erheblichen Veränderungen der Personalzusammensetzung nach Stellenkategorien sowie zu einem einschneidenden Wandel der akademischen Karrierestrukturen führen.

Teils mit Hilfe reanalysierter Daten, teils im Rückgriff auf zeitgenössische Quellen ist mit punktuell zwar voneinander abweichenden, der Tendenz nach jedoch übereinstimmenden Ergebnissen gezeigt worden, daß sich die zitierte Zunahme der Zahl des Lehrpersonals an Universitäten von 1.504 auf 3.838 keineswegs gleichmäßig auf die verschiedenen Personalkategorien verteilt. Im Gegenteil nimmt der Anteil der Ordinarien am Lehrkörper der Universitäten von 53 Prozent um 1880 auf 46 Prozent um 1900/1920 ab (RINGER 1993, S. 259); nach anderen Berechnungen beträgt er 1910 sogar nur noch knapp ein Drittel (BUSCH 1959, S. 76). Parallel dazu ist eine außergewöhnliche Expansion der Zahl der Privatdozenten zu beobachten. Werden für 1873 lediglich 334 Privatdozenten berechnet, hat sich diese Zahl bis zur Jahrhundertwende verdreifacht (1900: 995) und bis 1910 fast verfünffacht (1.472) (RINGER 1993, S. 261). Betrug der Anteil der Privatdozenten am gesamten Lehrkörper der Universitäten 1880 25 Prozent, 1900 bereits 33 Prozent, nimmt er bis 1920 auf 41 Prozent zu. In den Fächern Philosophie, Psychologie und Pädagogik verdoppelt sich der Anteil der Privatdozenten am Lehrkörper bereits innerhalb des Zeitraums 1890–1920 von 26 Prozent auf 51 Prozent (S. 259 f.).

Werden die Wachstumsraten der verschiedenen akademischen Statusgruppen nach der Preußischen Statistik von 1913 für den 25jährigen Zeitraum zwischen 1886/87 und 1911/12 miteinander verglichen, nimmt die Zahl der Ordinarien nur um ein Fünftel, die der Extraordinarien dagegen um zwei Drittel zu, während sich die der Privatdozenten nahezu verdoppelt (BUSCH 1959, S. 77). Bei einem deutlich rückläufigen Anteil der

„nithabilitierten‘ Ordinarien und Extraordinarien“ bezogen auf die Habilitationsjahrgänge 1850–1869 und 1890–1909 – in den geisteswissenschaftlichen Fächern beispielsweise von 36 Prozent auf 11 Prozent (VON FERBER 1956, S. 77) – wird die Habilitation zunehmend zu einer unabdingbaren Voraussetzung für die Berufung auf eine Professorenstelle, die aber immer häufiger das Niveau des Extraordinarius – ohne weitergehende Aussicht auf ein Ordinariat – nicht mehr überschreitet. CHRISTIAN VON FERBER hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die „vertikale‘ Gliederung“ des Lehrkörpers in eine „horizontale“ umschlägt (S. 125).

In Hinblick auf die Struktur akademischer Karrieren bedeutet dies nicht zuletzt eine permanente Erhöhung des Durchschnittsalters bei der Habilitation und der Erstberufung. Liegt das durchschnittliche Promotionsalter im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert zwischen 24 und 25 Jahren, erhöht sich der Zeitraum bis zur Habilitation von 4,5 (1873) auf 5,9 Jahre (1910). Umfaßte die nachfolgende Zeit bis zur ersten Berufung 1873 zunächst weitere 5,2 Jahre, hat sich diese Phase bis 1910 auf 8,1 Jahre verlängert. Lag in den geisteswissenschaftlichen Fächern das durchschnittliche Promotionsalter 1873 bei 24 Jahren und vergingen darauf folgend bis zur Habilitation etwa 4, danach bis zur Erstberufung noch einmal 5 Jahre, so daß die erste Professur mit 33 Jahren erreicht worden war, ergibt die gleiche Berechnung im Jahr 1910 ein Durchschnittsalter von etwa 39 Jahren (RINGER 1993, S. 264 f.).

Gleichzeitig ist ein enormes Wachstum der Zahlen der Studienberechtigten und der Studierwilligen zu beobachten. So nimmt die Zahl der preußischen Abiturienten von jährlich etwa 3.000 bis 4.000 in den beiden ersten Jahrzehnten nach der Reichsgründung auf etwa 5.700 zur Jahrhundertwende und jährlich knapp 10.000 im Zeitraum zwischen 1912 und 1914 zu. Während von den Studierwilligen in Preußen 1890 je zwischen etwa 25 Prozent und 30 Prozent ein Studium an der theologischen, juristischen oder medizinischen Fakultät, aber nur 15 Prozent an der philosophischen Fakultät planen, steigt der letztgenannte Wert nach der Jahrhundertwende bis kurz vor dem Ersten Weltkrieg von 20 Prozent auf knapp 40 Prozent und liegt damit deutlich über den Vergleichswerten von Theologie, Jura und Medizin. Im gleichen Zeitraum erhöht sich der Anteil der Studienabsichten in sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern von 8 Prozent auf 26 Prozent (TITZE 1987, S. 176 f.). Zählt man Ende der 1880er Jahre an den preußischen Universitäten nur etwa 300 Studienanfänger pro Jahr in den sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern, ist diese Zahl um 1910 auf etwa 1.200 gestiegen; sie beträgt an den deutschen Universitäten insgesamt im gleichen Jahr etwa 2.900 (TITZE 1987, S. 186 und 184). HARTMUT TITZE hat diese Expansion mit den „glänzenden Berufsaussichten (für Oberlehrer; P.D.) nach der Jahrhundertwende“ begründet; sie „lösten bis zum Ersten Weltkrieg einen nie dagewesenen Zustrom in die schulwissenschaftlichen Studienfächer aus (mehr als eine Verfünfachung der Studentenzahl von 1892 bis 1912)“ (TITZE 1990, S. 100 f.). Zunehmend problematischeren Karriereperspektiven innerhalb der Universitäten stehen damit in der Vorkriegszeit permanent steigende Studentenzahlen im Bereich der für das höhere Lehramt in Frage kommenden Fächer gegenüber.

In dieser Situation kommt es Anfang 1913 zu einem offenen Konflikt innerhalb der Philosophischen Fakultäten über die Stellung der experimentellen Psychologie. EUCKEN, HUSSERL, NATORP, RICKERT, RIEHL und WINDELBAND versandten im Wintersemester 1912/13 an die Philosophischen Fakultäten Österreichs, der Schweiz und Deutschlands eine von ihnen unterzeichnete „Erklärung“ zur Unterschrift an die Professoren und

Privatdozenten. Sie wendet sich „gegen die Besetzung philosophischer Lehrstühle mit Vertretern der experimentellen Psychologie“, die – „längst als eine selbständige Disziplin anerkannt“ – „eigene(r) Lehrstühle“ bedürfte. Es müsse „im gemeinsamen Interesse der beiden Wissenschaften sorgfältig darauf Bedacht genommen werden, daß der Philosophie ihre Stellung im Leben der Hochschulen gewahrt bleibt“ (zit. nach MARBE 1913, S. 4 f.). In Zukunft sollten nicht nur eigene Professuren für experimentelle Psychologie eingerichtet werden, sondern es sollte auch überall dort, wo experimentelle Psychologen auf ursprünglich für Philosophen vorgesehene Positionen berufen worden sind, für neue philosophische Lehrstühle gesorgt werden. (MAX FRISCHEISEN-KÖHLER berechnet kurz darauf eine Zunahme der philosophischen Ordinariate von 39 im Wintersemester 1892/93 auf 44 im Sommersemester 1913. Während die Zahl der „reinen“ Philosophen in dieser Zeit von 32 auf 27 zurückgegangen sei, habe die Zahl der „katholischen Philosophen“ von 4 auf 7, die der experimentellen Psychologen von 3 auf 10 zugenommen [FRISCHEISEN-KÖHLER 1914, S. 371].)

Der Würzburger Psychologe KARL MARBE sieht in der „Erklärung“ den Versuch, „eine aufblühende Wissenschaft zu unterdrücken, die akademische Karriere vieler Gelehrter zu schädigen und junge Gelehrte abzuhalten, sich einem bestimmten Fache zuzuwenden“ (MARBE 1913, S. 4). 27 Ordinarien unterschreiben die „Erklärung“, 39 weitere unterschreiben sie nicht. Auch wenn MARBE nachweist, daß nur zwei der ersten Gruppe, dagegen 20 aus der zweiten „psychologische Forschungen publiziert haben“ und die einen sehr viel seltener „psychologische Vorlesungen oder Übungen über psychologische Gegenstände“ gehalten haben als die anderen (S. 17 ff.), ist die Frage der Zuordnung der experimentellen Psychologie weniger Sache fachlicher Kompetenz als ein reales Problem der strukturellen Weiterentwicklung der Philosophischen Fakultät, die sich in der Tat einer enormen Expansion psychologischer Institute bzw. entsprechender Vorläufereinrichtungen bereits vor dem Ersten Weltkrieg gegenübersteht. Von den 33 bei GEUTER aufgeführten (Prä-)Institutionalisierungen psychologischer Institute an deutschen Hochschulen fällt bei 16 das Gründungsdatum in die Zeit zwischen 1879 (Leipzig) und 1913 (Marburg). Ein analoges Bild ergibt sich hinsichtlich der Gründung psychologischer Fachzeitschriften (eigene Berechnung nach GEUTER 1986).

Innerhalb der Philosophischen Fakultäten bearbeiten, wie unten gezeigt wird, viele der experimentellen Psychologen Themen im Gebiet der Pädagogik. So wie die Prüfungsregelungen von 1917 die Institutionalisierung der experimentellen Pädagogik an den Universitäten unterbinden und damit den Weg für eine Positionierung des Faches auf einem außeruniversitären akademischen Niveau in der Weimarer Republik freimachen, kommt es auch zu einer spezifischen Form der Akademisierung der Psychologie nach 1918. Auf die Gründung von 16 psychologischen Instituten in den dreieinhalb Jahrzehnten vor 1918 folgen 17 weitere Gründungen zwischen 1918 und 1924 – mehrheitlich nicht an Universitäten, sondern an Technischen Hochschulen (eigene Berechnung nach GEUTER 1986).

IV.

Bedrohlicher als die – übrigens keineswegs eindeutigen und einheitlichen – Forderungen der Volksschullehrer nach der Integration ihrer Ausbildung in die Universitäten (vgl. WEBER 1984, S. 55 ff.) mußte der Philosophischen Fakultät die Etablierung einer

eigenständigen empirisch-experimentell fundierten Pädagogik erscheinen, die bereits in beträchtlichem Umfang in der Lehre repräsentiert war.

Die „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik“ veröffentlicht zwischen 1911 und 1919 unter der teils geringfügig veränderten Überschrift „Die Vertretung der Pädagogik an den deutschen Universitäten“ im „Sommer-“ bzw. „Winterhalbjahr 19.“ regelmäßig Aufstellungen des pädagogischen und psychologischen Lehrangebots. Die genannten Lehrveranstaltungen sind fast ausnahmslos dem „Deutschen Universitätskalender“ des Oberbibliotheksrates ASCHERSON entnommen; die parallel dazu im „amtlichen Auftrag“ von der Redaktion der „Hochschulschriften“ herausgegebenen Vorlesungsverzeichnisse gelten den Herausgebern der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ als „sehr lückenhaft“ (Die Vertretung der Pädagogik und der Psychologie an den deutschen Universitäten im Sommersemester 1912, S. 343).

Teils getrennt nach psychologischen und pädagogischen Veranstaltungen, teils beide Rubriken zusammenfassend werden unter den in alphabetischer Reihenfolge geordneten Hochschulen jeweils der Name des Dozenten, der Titel der Lehrveranstaltung, ihr zeitlicher Umfang nach Semesterwochenstunden sowie unregelmäßig auch die Fakultätszugehörigkeit des Dozenten bzw. die Fakultät, in der die Lehrveranstaltung angeboten wird, aufgelistet.

Diese Angaben wurden vollständig in einem Datenbanksystem erfaßt und in ersten Auswertungen auf Quellen- und Datenaufnahmefehler überprüft, die sich im wesentlichen auf die Schreibweise der Dozentennamen konzentrierte¹. Dabei ließen sich alle uneindeutigen Fälle – insbesondere geringfügig voneinander abweichende Schreibweisen von Namen (z.B. MEYER, MEIER) – durch nochmaligen Vergleich der jeweiligen Hochschul- bzw. Fakultätszugehörigkeit im Ausgangsmaterial klären. Aufgrund der erwähnten unregelmäßigen Nennungen der Fakultätszugehörigkeiten des Dozenten bzw. der Fakultätszuordnung der Veranstaltung wurden diese Daten wie auch die Angaben zum zeitlichen Umfang des Lehrangebotes nicht ausgewertet.

Sofern die in der Quelle enthaltenen Informationen nicht allein die pädagogischen und psychologischen Lehrangebote der verschiedenen Hochschulen und Dozenten pro Semester wiedergeben, sondern gerade auch Hinweise auf die Gegenstände und die wissenschaftliche Ausrichtung des Lehrangebots enthalten, wurden in einem weiteren Bearbeitungsschritt die Veranstaltungstitel unter Aspekten der Codierbarkeit signifikanter Wortstämme (z.B. „bildu.“, „philos.“, „kult.“, „experi.“, „psych.“, „begab.“ usw.) überprüft. Im Ergebnis konnten etwa 130 Wortstämme acht Einzelcodes zugeordnet werden.

Bereits bei den ersten Materialsichtungen fiel die hohe Zahl von Veranstaltungen zur „experimentellen Pädagogik“ im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Psychologie und Medizin auf, die sich in der Regel unschwer von philosophisch ausgerichteten „geisteswissenschaftlichen“ Lehrangeboten unterscheiden ließen. Darüber hinaus waren solche Lehrangebote leicht isolierbar, die sich mit pädagogischen Klassikern vom Altertum bis zum 19. Jahrhundert beschäftigten, sowie schließlich eine weitere Gruppe, die das pädagogische Lehrangebot der theologischen Fakultäten repräsentierte.

Neben ihrer Zuordnungsmöglichkeit zu verschiedenen Wissenschaftsrichtungen, zu den pädagogischen Klassikern und zu der theologischen Ausbildung konnten in den Veranstaltungstiteln Bezüge auf die Themenfelder „Bildungswesen/Schule/Unterricht“ und „Kind/Jugend/Pubertät“ differenziert werden. Schließlich enthielt ein nicht unbeachtlicher Teil der Veranstaltungstitel Hinweise auf den Veranstaltungstyp im Sinne der „Übung“, der „Einführung“, des „Seminars“, „Praktikums“ oder „Colloquiums“.

Sofern in den Veranstaltungstiteln oft gleichzeitig mehrere Wortstämme repräsentiert waren, konnten bei einzelnen Auswertungsgängen Mehrfachzählungen nicht vermieden werden. Lediglich die Codes für Veranstaltungen der „philosophischen“ und der „experi-

¹ Ich danke Katja Winkler und Walter Boll für die Eingabe des umfangreichen Datensatzes bzw. für die zum Teil aufwendige Berechnung der Daten.

mentellen“ Pädagogik wurden konkurrierend konstruiert; dies gilt außerdem für spezifische Auswertungen, in denen Einzelcodierungen zu Codegruppen zusammengefaßt und gegenübergestellt worden sind.

Anhand der im Ausgangsmaterial enthaltenen Variablen (Semester, Hochschule, Dozent, Veranstaltungstitel und ihre Spezifikationen) läßt sich das pädagogische Lehrangebot an deutschen Hochschulen auf wenigstens vier Ebenen beschreiben. Mit den Variablen „Semester“ und „Hochschule“ kann, erstens, die zeitliche und örtliche Verteilung des Lehrangebots insgesamt gezeigt werden. Zweitens lassen sich die Informationen der Variable „Veranstaltungstitel“ dazu nutzen, das Verhältnis zwischen empirisch-experimentellem Lehrangebot und philosophisch und theologisch ausgerichteten Veranstaltungen darzustellen. Darüber hinaus kann spezifiziert werden, zu welchem Grad sich die beiden genannten Richtungen auf die Themen „Bildungswesen/Schule/Unterricht“ bzw. „Kind/Jugend/Pubertät“ beziehen. Die Titelinformationen erlauben außerdem zu prüfen, in welchem Umfang Hinweise auf besondere Veranstaltungstypen vorliegen. Drittens werden die gerade genannten Auswertungsebenen aufeinander bezogen, um Verteilungszusammenhänge zwischen Hochschulen, Semestern und wissenschaftlicher/thematischer Ausrichtung des Lehrangebots zu untersuchen. Schließlich gestattet das Quellenmaterial, viertens, die Lehrveranstaltungen auf die Dozenten mit der Frage nach Häufigkeit und Art ihrer Lehrangebote zu beziehen und dabei zugleich die Verteilung des Gesamtangebots nach dem Grad der Lehraktivität der Dozenten zu prüfen.

In einem letzten Auswertungsschritt wurde die Namensliste der pädagogische Veranstaltungen anbietenden Dozenten mit Informationen der „VRS-Reconstitution“ verglichen, die auf die Göttinger Hochschullehreruntersuchung der 1950er Jahre zurückgeht (RINGER 1992). Ihre Neubearbeitung durch FRITZ RINGER wurde hier dazu genutzt, um die Dozenten pädagogischer Lehrveranstaltungen in der „VRS-Reconstitution“ individuell wiederaufzufinden und die dort enthaltenen weiterführenden Daten insbesondere zum akademischen Status und Alter dieser Dozenten zu klären.

Innerhalb des 7½-jährigen Zeitraums vom Wintersemester 1911/12 bis zum Wintersemester 1918/19 führt die „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ für 14 Semester pädagogische Lehrveranstaltungen auf. Für das Wintersemester 1916/17 liegen keine Angaben vor. (Angesichts der Zahl der unmittelbar vor bzw. nach diesem Semester dokumentierten Veranstaltungen ist jedoch zu vermuten, daß tatsächlich Lehrveranstaltungen durchgeführt worden sind, aufgrund fehlender oder unvollständiger Übersichten nicht aber belegt werden konnten.)

Insgesamt werden 1.941 Lehrveranstaltungen genannt, die sich mit stark wechselnden Häufigkeiten auf die einzelnen Semester verteilen (vgl. Tab. 1). Während vom Wintersemester 1911/12 bis zum Wintersemester 1914/15 die Zahl der Veranstaltungen pro Semester – diskontinuierlich – von 42 auf 160 steigt und sich selbst nach Kriegsbeginn bis zum Wintersemester 1915/16 noch auf etwa 140 pro Semester beläuft, beträgt innerhalb dieses Zeitraums der Anteil an der Gesamtzahl der 1.941 erfaßten Veranstaltungen pro Semester zwischen 6 und 8 Prozent. Ab dem Sommersemester 1917 erhöht sich sodann das Lehrangebot auf Werte zwischen 173 und 221 Veranstaltungen. Gut 40 Prozent aller Lehrangebote (802 Veranstaltungen) entfallen damit auf den viersemestrigen Zeitraum ab Sommer 1917. Pro Semester wurden von 1917 an etwa 10 Prozent aller erhobenen Veranstaltungen durchgeführt. (Verglichen mit der von HAUENSCHILD u.a. untersuchten westdeutschen Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg sind

Tabelle 1: Anzahl pädagogischer Lehrveranstaltungen 1911–1918 nach Semestern

Semester	1911		1912		1913		1914	
	WS	SS	WS	SS	WS	SS	WS	
Anzahl	42	119	95	82	146	94	160	
Prozent	2,2	6,1	4,9	4,2	7,5	4,8	8,2	

Semester	1915		1916		1917		1918		Gesamt
	SS	WS	SS	SS	WS	SS	WS		
Anzahl	140	137	124	221	173	197	211	1.941	
Prozent	7,2	7,1	6,4	11,4	8,9	10,1	10,9	100,0	

die Veranstaltungssummen des Kriegsjahrzehnts und die des vergleichbar langen Zeitraums von 1945 bis 1952 miteinander nahezu identisch [vgl. HAUENSCHILD 1993, Anhang, Tab. 1].)

Auch die Verteilung des Lehrangebots nach den 29 einbezogenen Hochschulen ergibt deutliche Differenzen (vgl. Tab. 2). Von den 1.941 Lehrveranstaltungen entfallen 305 auf Leipzig, 201 auf München, 153 auf Berlin, 118 auf Halle und 103 auf Tübingen. Damit konzentrieren sich etwa 45 Prozent der ausgewerteten Fälle (880) auf nur fünf Universitäten mit einem Angebot von jeweils über 100 Veranstaltungen innerhalb des Gesamtzeitraums. Bonn, Breslau, Frankfurt, Göttingen, Heidelberg, Jena und Münster repräsentieren eine weitere Gruppe mit jeweils über 70 bis etwa 90 Veranstaltungen. Sie machen insgesamt 28 Prozent (553) aller ausgewerteten Veranstaltungen aus. Die übrigen Hochschulen unterteilen sich in eine größere Gruppe mit je etwa 40 Veranstaltungen sowie eine kleinere, die – wie Darmstadt, Dresden oder Posen – weniger als fünf pädagogische Lehrangebote zählen.

Tabelle 2: Anzahl pädagogischer Lehrveranstaltungen 1911–1918 nach Hochschulen

Ort	N	%	Ort	N	%
Berlin	153	7,9	Heidelberg	80	4,1
Bonn	91	4,7	Jena	74	3,8
Braunsberg	3	0,2	Kiel	42	2,2
Breslau	74	3,8	Köln	7	0,4
Darmstadt	4	0,2	Königsberg	37	1,9
Dresden	2	0,1	Leipzig	305	15,7
Erlangen	47	2,4	Marburg	53	2,7
Frankfurt	88	4,5	München	201	10,4
Freiburg	40	2,1	Münster	72	3,7
Gießen	63	3,2	Posen	2	0,1
Göttingen	74	3,8	Rostock	26	1,3
Greifswald	31	1,6	Straßburg	44	2,3
Halle	118	6,1	Tübingen	103	5,3
Hamburg	43	2,2	Würzburg	61	3,1
Hannover	3	0,2	Gesamt	1.941	100,0

Allerdings erscheint bei weiterer Analyse² diese Verteilung in der zeitlichen Entwicklung keineswegs stabil. Werden die Veranstaltungen der ersten Gruppe (Berlin, Halle, Leipzig, München und Tübingen) denen aller übrigen Hochschulen im Semesterverlauf gegenübergestellt, beträgt ihr Anteil am gesamten Lehrangebot bis einschließlich zum Wintersemester 1914/15 etwa 50 Prozent der pro Semester angebotenen Veranstaltungen, die bis zu diesem Zeitpunkt jedoch nur knapp 40 Prozent aller zwischen 1911/12 und 1918/19 insgesamt ausgewerteten 1.941 Fälle umfassen. Vom Sommersemester 1916 an geht die Dominanz dieser fünf Universitäten deutlich zurück. Ihr Anteil am gesamten pädagogischen Lehrangebot liegt in den drei letzten Semestern nur noch bei etwa 40 Prozent. In der Ausbauphase des Lehrangebots gegen Kriegsende scheint es damit zu einer gewissen Nivellierung der Vorkriegsverteilung zu kommen. Die Hochschulen mit zuvor geringerer Veranstaltungszahl vergrößern ihr Angebot. Den etwa 80 bis 90 Veranstaltungen pro Semester an den genannten fünf Hochschulen stehen bei Kriegsende immerhin etwa 120 seitens der übrigen „kleineren“ Anbieter gegenüber.

Wird die Verteilung der Veranstaltungsthemen analysiert, ist zunächst in Rechnung zu stellen, daß bei der Themenrekonstruktion auf der Basis der Einzelcodes Mehrfachzuordnungen erfolgt sind. Beispielsweise wurden Veranstaltungen sowohl der Rubrik „philosophisch-historisch“ als auch der Rubrik „Bildungswesen“ zugeordnet. Lediglich die Codes „philosophisch-historisch“ und „empirisch-experimentell“ wurden konkurrierend konstruiert. Bezieht man unter dieser Voraussetzung die Themendifferenzierung auf die Gesamtzahl der Veranstaltungsangebote, ergibt sich das folgende Bild: Ein Drittel aller Veranstaltungen (649) reflektiert Begriffe der philosophischen Pädagogik, zu denen 3 Prozent (55), die sich mit pädagogischen Klassikern beschäftigen, hinzugerechnet werden können. Weiterhin gehört knapp ein Zehntel der Veranstaltungen (178) thematisch zum Lehrangebot der theologischen Fakultäten. Demgegenüber können 46 Prozent (903 Veranstaltungen) zur experimentellen Pädagogik gerechnet werden, zu denen 4 Prozent (79) im Themenbereich Medizin und Hygiene hinzuzuzählen sind (vgl. Tab. 3).

Mithin sind Termini der experimentellen Pädagogik mit ihren Orientierungen an Psychologie, Hygiene und Medizin in genau der Hälfte aller Lehrveranstaltungen repräsentiert, dem nur ein gutes Drittel von Angeboten mit philosophischer Thematik gegenübersteht. Zusammen mit den Veranstaltungen der Theologen erreicht die „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik in dieser Auswertung maximal 45 Prozent aller Fälle.

Tabelle 3: Anzahl pädagogischer Lehrveranstaltungen 1911–1918 nach Veranstaltungsthemen (N = 1.941)

	Philosophisch-historisch	Pädagogische Klassiker	Theologisch	Empirisch-experimentell	Medizinisch	Bildungswesen	Kindheit Jugend
N	649	55	178	903	79	316	125
Prozent	33,4	2,8	9,2	46,5	4,1	16,3	6,4
Gesamtprozent	100	100	100	100	100	100	100

² Aus Platzgründen können hier wie auch weiter unten leider nicht alle Berechnungen in Tabellenform wiedergegeben werden; weitergehende Auswertungsergebnisse müssen deshalb im Text referiert werden.

Außerdem weisen 16 Prozent der Veranstaltungen (316) in ihrem Titel Bezüge zum Bereich „Bildungswesen/Schule/Unterricht“ auf, gut 6 Prozent (125) zu den Themen „Kind/Jugendlicher/Pubertät“. Schließlich enthalten fast 40 Prozent der bearbeiteten Titel Hinweise auf den Veranstaltungstyp wie „Seminar“, „Colloquium“ oder „Praktikum“.

In Tabelle 4 werden die beiden soeben bereits voneinander abgehobenen Lehrveranstaltungsgruppen (Gruppe I: historisch/philosophisch/theologisch, Gruppe II: experimentell/psychologisch/medizinisch) nach Semestern gegenübergestellt. Der bei dieser Dualisierung erfaßte, im Vergleich zu Tabelle 3 etwas kleinere Kernbereich von 1.694 nunmehr völlig überschneidungsfreier Fälle³ belegt bei der ersten Gruppe stark schwankende Anteile bis zum Kriegsbeginn sowie eine gewisse Stabilisierung auf einem Niveau leicht unter 50 Prozent nach 1917/18. Müssen für die zweite Veranstaltungsgruppe auf der Basis dieses Ergebnisses im Vorkriegszeitraum ebenfalls erheblich wechselnde Anteile am Gesamtangebot des jeweiligen Semesters vorliegen, kommt es während des Krieges zu Werten von gut 60 Prozent, die sich ab 1917 auf einem Niveau etwas oberhalb von 50 Prozent stabilisieren (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Anzahl pädagogischer Lehrveranstaltungen 1911–1918 nach ausgewählten Veranstaltungsthemen gruppiert

Semester	Codegruppe 1		Codegruppe 2		Gesamt	
	a) Philosophisch-historisch b) Pädagogische Klassiker c) Theologisch		a) Empirisch-experimentell b) Medizinisch			
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
WS 1911/12	27	71,1	11	28,9	38	2,2
SS 1912	51	46,4	59	53,6	110	6,5
WS 1912/13	28	33,7	55	66,3	83	4,9
SS 1913	47	70,1	20	29,9	67	4,0
WS 1913/14	50	40,0	75	60,0	125	7,4
SS 1914	54	65,9	28	34,1	82	4,8
WS 1914/15	53	39,0	83	61,0	136	8,0
SS 1915	48	38,7	76	61,3	124	7,3
WS 1915/16	44	36,1	78	63,9	122	7,2
SS 1916	40	49,6	61	60,4	101	6,0
SS 1917	100	52,1	92	47,9	192	11,3
WS 1917/18	68	44,7	84	55,3	152	9,1
SS 1918	84	48,6	89	51,4	173	10,2
WS 1918/19	86	45,5	103	54,5	189	11,2
Gesamt	780	46,0	914	54,0	1.694*	100,0

* 247 Veranstaltungen sind weder nach Codegruppe 1 noch 2 codiert (vgl. Fn. 3).

³ 202 Veranstaltungen mit Titeln wie „Kolloquium“, „Einführungskursus“, „selbständige Arbeiten“ oder „Besichtigungen und Probestunden“, die teils auf praktische Ausbildungsangebote hindeuteten, ließen sich keiner der beiden Codegruppen unmittelbar zuordnen. In 45 Fällen kam es zu Überschneidungen (häufig durch den Veranstaltungstitel „Religionspsychologie“), die hier ebenfalls nicht berücksichtigt worden sind.

Werden die hier zusammengefaßten Gruppen nach Einzelcodes ausdifferenziert und deren Ausprägung in ihrer zeitlichen Entwicklung geprüft, gewinnt das Bild einer dualen Struktur des Lehrangebots zusätzlich an Schärfe. Erstens wird erkennbar, daß experimentelle Pädagogik und Medizin/Hygiene bis zum Kriegsbeginn zunächst eher wechselnde, teils auch nur sehr kleine Anteile an dem Gesamtangebot pro Semester erreichen. Die Veranstaltungszahlen der experimentellen Pädagogik schwanken zwischen 10 und 80 Veranstaltungen. Entsprechend beträgt der prozentuale Semesteranteil unregelmäßig zwischen 20 Prozent und 50 Prozent. Ähnliches gilt für die bis zum Kriegsbeginn insgesamt 30 an medizinischen Fragestellungen orientierten Lehrveranstaltungen. Im Unterschied zu diesem ersten Zeitraum ist die experimentelle Pädagogik ab 1917 kontinuierlich auf einem hohen Niveau von durchschnittlich über 90 Veranstaltungen vertreten und erreicht für sich Anteile von gut 45 Prozent am jeweiligen Semesterangebot, zu dem eine nicht geringe, allerdings auch schwankende Zahl an medizinisch ausgerichteten Veranstaltungen hinzukommt.

Entspricht die Entwicklung der rein philosophisch-historischen Angebote bis zum Kriegsbeginn derjenigen der empirisch-experimentellen – schwankende Absolutzahlen und unregelmäßige Prozentanteile pro Semester –, kommt es ab 1917 dagegen eher zu einer Stagnation. Bei absolut leicht zunehmenden Veranstaltungszahlen erreicht sie zum Kriegsende lediglich Anteile von etwa 30 Prozent des gesamten Semesterangebots. Die ohnehin kleine Zahl der an pädagogischen Klassikern ausgerichteten Angebote ändert sich absolut im Zeitverlauf nur unwesentlich, geht im Verhältnis zur Expansion des Gesamtangebots ab 1917 dann aber gelegentlich sogar auf Werte unterhalb von 2 Prozent zurück.

Anders die Lehrangebote der theologischen Fakultäten. In der Tendenz vergleichbar mit der experimentellen Pädagogik nimmt diese Gruppe ab 1917 im Vergleich zum vorherigen Zeitraum von unter 10 pro Semester auf etwa 30 zu. 13 bis 15 Prozent aller Lehrveranstaltungen sind in den letzten Kriegsjahren der Theologie zuzurechnen. Die in Tabelle 4 durchgeführte Zusammenfassung dieser Werte mit denen der philosophisch-historischen Lehrveranstaltungen verdeckt vor allem durch diese Zunahme der theologisch orientierten Lehrveranstaltungen die relativ rückläufige Entwicklung der philosophischen Pädagogik.

Bevor diese Ergebnisse auf die oben genannten Hochschulgruppen und die Einzelhochschulen bezogen werden, sollen „philosophische“ und „experimentelle“ Pädagogik zunächst noch unter Aspekten thematischer Binnenstrukturen betrachtet werden. Innerhalb der Themencodierung wurde ja nicht nur die Ausrichtung der Lehrveranstaltungen an Philosophie und Theologie versus Psychologie und Medizin zu erfassen versucht, sondern außerdem ihr Bezug auf die Themen „Bildungswesen/Schule/Unterricht“ sowie „Kind/Jugend/Pubertät“. Von den 649 Veranstaltungen der „philosophischen“ Pädagogik beziehen sich nur gut 2 Prozent (16) auf den zweiten, dagegen 20 Prozent (131) auf den ersten Themenbereich. Bei den „experimentell“ orientierten Veranstaltungen verhalten sich diese Proportionen eher umgekehrt. Nur knapp 6 Prozent (52) dieser Veranstaltungen beziehen sich in ihrem Titel auf den Themenkomplex „Bildungswesen“, dagegen 9 Prozent (81) auf den Themenbereich „Kind“. Bei einer Umkehrung der Ausgangsgrößen sind von den 316 zum Bereich „Bildungswesen“ gerechneten Veranstaltungen 41 Prozent (131) als philosophische und nur 16 Prozent (52) als experimentelle codiert. Von den 125 Lehrangeboten im Bereich „Kind“ können dagegen lediglich 13 Prozent (16) der philosophischen, immerhin aber 65 Prozent (81) der

experimentellen Pädagogik zugerechnet werden. Generell sind beide der hier gegenübergestellten Reflexionsformen der Pädagogik allerdings nicht besonders ausgeprägt mit den genannten Subthemen verbunden. So weisen 23 Prozent (147) aller philosophisch orientierten Lehrangebote einen der beiden genannten Themenbezüge auf, im Falle der experimentellen gilt dies für lediglich 15 Prozent (133) aller Veranstaltungen.

Diese sind in der Quelle im Regelfall als „Vorlesungen“ klassifiziert, bei Abweichungen werden als andere Veranstaltungsarten „Übung“, „Seminar“, „Praktikum“ oder „Colloquium“ genannt, Formen, die auf unterschiedliche Weise eine aktivere Lehrbeteiligung der Studenten voraussetzen, als dies für Vorlesungen üblich ist. Auch hier ergeben sich deutliche Unterschiede. Während jeweils gut ein Drittel der Veranstaltungen der philosophischen ebenso wie der der experimentellen Pädagogik nicht dem Typ der Vorlesung zuzurechnen ist, entfallen von den insgesamt 740 nicht als Vorlesungen ausgewiesenen Lehrangeboten 30 Prozent auf die philosophische, dagegen 42 Prozent auf die experimentelle Pädagogik.

So wie oben die Entwicklung des Lehrangebots insgesamt nach Semestern auf ihre Verteilung nach Hochschulgruppen bezogen worden war, wurde auch die Verteilung philosophisch-historisch/theologisch bzw. experimentell/medizinisch ausgerichteter Angebote einerseits für Berlin, Halle, Leipzig, München und Tübingen als den fünf Universitäten mit dem größten Anteil pädagogischer Lehrveranstaltungen an der Gesamtzahl (880 bzw. 45 %), andererseits für die Gruppe der übrigen 24 Hochschulen geprüft. Dieser Vergleich bestätigt zwar noch einmal die Stärke und teils ja sogar das Übergewicht der experimentellen Pädagogik im Lehrangebot beider Hochschulgruppen, zeigt indessen für keine der beiden Richtungen der wissenschaftlichen Pädagogik auffällige Unterschiede zwischen den „kleinen“ und den „großen“ Anbietern. Die Dualität der wissenschaftlichen Orientierungen in der Pädagogik wurde deshalb auf der Basis der Einzelhochschulen weiterverfolgt.

Bei insgesamt 914 Lehrveranstaltungen der empirisch-experimentellen Pädagogik einschließlich der Hygiene können in der Tat stark differierende Einzelprofile nachgewiesen werden, die nur zum Teil mit den vorherigen zusammenfassenden Gruppierungen der Hochschulen korrelieren. So gehören nach den jeweils erreichten Prozentanteilen etwa Erlangen, Halle, Heidelberg, Jena, Kiel, Marburg und Würzburg ganz eindeutig nicht zu den Domänen der experimentellen Pädagogik, während in Berlin, Bonn, Frankfurt, Freiburg, Gießen, Göttingen und Hamburg über 60 Prozent aller dort angebotenen Veranstaltungen dieser Rubrik zuzurechnen sind.

Werden umgekehrt die Hochschulen gesucht, deren Lehrveranstaltungen weit überwiegend der in traditioneller Weise an Philosophie und Theologie angelehnten Pädagogik mit insgesamt 780 Fällen entsprechen, sind dies komplementär in erster Linie Erlangen, Halle, Heidelberg, Jena und Kiel mit je etwa 60 Prozent bis zu 80 Prozent des Gesamtangebots, mit Anteilen von immerhin noch etwa der Hälfte aller ausgezählten Veranstaltungen Breslau, Greifswald, Marburg und Würzburg.

Bei der Differenzierung der Hochschulen nach eher philosophischem bzw. eher experimentellem Lehrangebot fällt auf, daß neben drei der fünf anteilsgrößten Hochschulen (Berlin, München und Tübingen), an denen jeweils deutlich mehr als die Hälfte aller Veranstaltungen zur experimentellen Pädagogik gezählt wurde, vor allem Universitäten mit einer mittleren Angebotsfrequenz von 40 bis 90 Veranstaltungen außerordentlich stark an den innovativen Richtungen der wissenschaftlichen Pädagogik partizipieren. Umgekehrt repräsentieren – neben den oben genannten Orten Erlangen, Jena usw. –

Tabelle 5: Häufigkeit der Lehrveranstaltungen gruppiert nach „1 und 2 Lehrveranstaltungen“, „3–9 Lehrveranstaltungen“, „10 und mehr Veranstaltungen“; Anzahl der Personen je Häufigkeitsgruppe und Anzahl der Lehrveranstaltungen insgesamt je Häufigkeitsgruppe

Anzahl der Lehrveranstaltungen pro Person	Personen		Lehrveranstaltungen	
	N	%	N	%
1 und 2 Lehrveranstaltungen	135	43,1	171	8,8
3 bis 9 Lehrveranstaltungen	119	38,0	595	30,7
10 und mehr Lehrveranstaltungen	59	18,8	1.175	60,5
Gesamt	313	100,0	1.941	100,0

gerade diejenigen Hochschulen, die nur ganz unwesentlich zum pädagogischen Lehrangebot beitragen, wie Braunsberg, Darmstadt, Hannover, Köln oder Posen, eher die philosophische als die experimentelle Richtung. In Hinblick auf Erlangen bleibt anzufügen, daß das pädagogische Lehrangebot hier zu knapp einem Viertel auf die theologische Fakultät zurückgeht.

Die insgesamt gezählten 1.941 pädagogischen Lehrveranstaltungen werden von 313 Dozenten angeboten. Differenziert man diese Zahl nach Angebotshäufigkeit, bieten 59 Dozenten (19 %) je mindestens 10 Veranstaltungen an, 119 (38 %) je zwischen 3 und 9 sowie 135 (44 %) lediglich jeweils eine oder zwei Veranstaltungen.

Das Lehrangebot der 59 Dozenten mit jeweils mindestens 10 Veranstaltungen summiert sich mit insgesamt 1.175 Veranstaltungen auf 60 Prozent aller hier erfaßten Fälle. 31 Prozent der Veranstaltungen werden von 119 und knapp 9 Prozent der Lehrveranstaltungen von 135 der 313 Dozenten angeboten (vgl. Tab. 5).

V.

Mit dem Ziel, die hier erfaßten 313 Dozenten nach Alters-, wissenschaftlichen Qualifikations- und akademischen Positionsmerkmalen zu differenzieren, wurden die in dem bisher genutzten Datenbanksystem enthaltenen Dozentennamen der von RINGER neu bearbeiteten Hochschullehrerdatei gegenübergestellt. In 229 Fällen konnten dabei weitergehende Individualdaten ermittelt werden, die wiederum getrennt für Dozenten experimenteller bzw. philosophischer Lehrveranstaltungen ausgewertet wurden. (Dies ließ sich allerdings insofern nicht völlig trennscharf durchführen, als einige Dozenten sowohl „philosophische“ wie „experimentelle“ Veranstaltungen angeboten hatten. Um willkürliche Zuordnungsentscheidungen zu vermeiden, wurden die jeweiligen Dozenten in beiden Gruppen weitergeführt. Die dabei aufgetretenen Doppelzählungen im Umfang von 10 Prozent der unten näher ausgewerteten 125 Fälle beeinflussen die Interpretation jedoch nur sehr geringfügig.) Die Auswertungsstrategien orientierten sich zunächst an der Binnenklassifizierung nach Angebotshäufigkeit; anschließend wurden die jeweiligen Alters- und Karriere- bzw. Statusmerkmale analysiert.

Unter den 147 Dozenten, die philosophisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen in der Pädagogik anboten, gehören 21 zu derjenigen Gruppe, auf die 10 und mehr Angebote

entfallen, 44 zu derjenigen mit je zwischen 3 und 9 Veranstaltungen. Beide Gruppen decken 80 Prozent des philosophisch orientierten Pädagogikangebots ab. In den Daten RINGERS wurden von der ersten Gruppe 15 und von der zweiten 35 Personen identifiziert. Der Altersdurchschnitt in der ersten Gruppe beträgt 54,1 Jahre, in der zweiten 53,5 Jahre. Nur 2 Personen unter den mehr als 10 Veranstaltungen anbietenden Dozenten sind 1917 jünger als 40 Jahre; in der darunterliegenden Häufigkeitsgruppe sind dies 3. Von den 15 Dozenten der ersten Gruppe werden auf der Basis von RINGERS Daten 1917 12 als Extraordinarien bzw. als Ordinarien geführt, in der anderen Gruppe trifft dies auf 22 von 35 Personen zu.

Bei der experimentellen Pädagogik wurden 28 von insgesamt 186 Dozenten gezählt, die mit mindestens 10 Veranstaltungen im Lehrangebot vertreten waren, und weitere 69 mit je zwischen 3 und 9 Veranstaltungen. Von der ersten Gruppe konnten 24 Personen, von der zweiten 51 in RINGERS Daten identifiziert werden.

Beide Gruppen der experimentelle Veranstaltungen anbietenden Dozenten unterscheiden sich ganz erheblich von der Vergleichsgruppe der philosophischen Pädagogik. Der Altersdurchschnitt der sehr häufig experimentell orientierte Veranstaltungen anbietenden Dozenten liegt mit 44,8 Jahren gut 9 Jahre unter dem der philosophieorientierten Fachvertreter. Nur geringfügig kleiner ist die Altersdurchschnittsdifferenz im Vergleich der Dozenten mit je 3 bis 9 Lehrangeboten. In der experimentellen Pädagogik beträgt der entsprechende Durchschnittswert 46,9 Jahre, bei den Philosophen betrug er 53,5 Jahre. Von den 24 Dozenten der ersten Gruppe sind darüber hinaus 11 im Jahr 1917 jünger als 40 Jahre (philosophische Pädagogik: 2 von 15), in der zweiten Gruppe gilt dies von immerhin 18 der 51 Dozenten (philosophische Pädagogik: 3 von 35). Von den 24 sehr häufig experimentelle Lehrangebote durchführenden Pädagogen kann mit Hilfe der Daten RINGERS für lediglich 14 im Jahr 1917 die Position eines Extraordinarius oder Ordinarius nachgewiesen werden (Philosophie: 12 von 15), bei der nach Angebotshäufigkeit darunterliegenden Gruppe gilt dies für 20 von 51 (Philosophie: 22 von 35).

Das Bild ganz unterschiedlich im Hochschulsystem etablierter Dozentengruppen verschärft sich noch einmal, wenn lediglich die unter 40jährigen betrachtet werden. Von den insgesamt nur 5 unter dieses Kriterium fallenden Dozenten der philosophischen Pädagogik mit mehr als 3 bzw. 10 Lehrveranstaltungen sind bei RINGER 1917 2 als Professoren verzeichnet. Ein völlig anderes Ergebnis liegt bei den experimentellen Pädagogen vor. Von den 24 sehr häufig Veranstaltungen anbietenden Dozenten waren 1917 11 jünger als 40 Jahre, davon 4 Professoren und 7 Wissenschaftler in unbesoldeten Positionen. Unter den 51 Dozenten mit je zwischen 3 und 9 Lehrangeboten waren 1917 18 jünger als 40 Jahre. Im Rückgriff auf RINGERS Daten wird keiner dieser (bis auf eine Ausnahme habilitierten) Dozenten 1917 als Extraordinarius oder Ordinarius verzeichnet. In der Altersgruppe der unter 40jährigen stehen damit im Ergebnis 5 „philosophischen“ Pädagogen 29 „experimentelle“ Pädagogen gegenüber; während immerhin 2 der 5 „philosophischen“ Pädagogen als Professoren ausgewiesen sind, trifft dies für lediglich 4 der 29 „experimentell“ ausgerichteten Dozenten zu.

Aus der Perspektive dieser Relationen dürfte die 1917 im preußischen Unterrichtsministerium getroffene Entscheidung, die pädagogische Ausbildung für das höhere Lehramt – mit einem enorm wachsenden Zustrom an Studienanfängern vor 1914 – aus der Universität herauszulösen und die Universitätspädagogik primär an „Unterrichtsgeschichte, Institutionenforschung und Kulturphilosophie“ (TROELTSCH 1917, S. 24) zu

orientieren, die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses von der „experimentellen“ Pädagogik entlastet haben. Gleichzeitig resultieren die wissenschaftspolitischen Entscheidungen im Gefolge der „Pädagogische(n) Konferenz“ von 1917 in einer Transformation der dem empirisch-experimentellen Wissen korrespondierenden wissenschaftlichen Professions- und Karrierestrukturen, deren Bezug auf das höhere Schul- und Universitätssystem nunmehr abgeschnitten scheint.

VI.

Wie es einer geläufigen Verkürzung gleichkommt, die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik auf die Wirkungen DILTHEYS und einer ohnehin keineswegs homogenen „Dilthey-Schule“ zwischen den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und der Weimarer Republik zu beschränken, läßt sich das gleichzeitige Scheitern der „experimentellen“ Pädagogik in den Universitäten sicher nicht ausschließlich auf den wissenschaftlichen Konservatismus der Universitätsphilosophen zurückführen.

Mit der fortschreitenden Ausdifferenzierung insbesondere der naturwissenschaftlichen Wissensbereiche war zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Position der philosophischen Fachvertreter im Gefüge der Philosophischen Fakultät allerdings deutlich geschwächt. (So zählt die Philosophische Fakultät der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität 1910 bei über 30 Instituten und Seminaren lediglich 3 „reine“ Philosophen, 7 Philologen, 8 Historiker, dagegen 20 Naturwissenschaftler [vgl. Lenz 1910, S. VI].) Vor diesem Hintergrund sprechen die vorgelegten Daten dafür, daß Vertreter der Philosophischen Fakultäten wie TROELTSCH ein Vordringen des Ansatzes der experimentellen Psychologie zur Vermeidung einer möglicherweise noch viel radikaleren Marginalisierung der Philosophie schon aus eigenen Interessen zu verhindern suchen mußten.

Sozialer Anspruch, wissenschaftliche Zielsetzung und Reflexionsformen der „experimentellen“ Pädagogik (vgl. MEUMANN 1901, 1907, 1911, 1911–1914) kollidierten aber nicht nur mit den unmittelbaren institutionellen Interessen der Universitätsphilosophen, sondern waren zugleich mit den Systemstrukturen des (höheren) Schulsystems des Kaiserreichs weitgehend inkompatibel.

In ihrem analytischen Zugriff von vornherein auf die – positivistisch verkürzte – Ebene der (Leistungs- und Begabungs-)Ideologie des Schulsystems beschränkt, entfaltet die „experimentelle“ Pädagogik mit ihren Untersuchungen zur Effektivierung individueller Entwicklungsprozesse eine von diesen schulstrukturellen Voraussetzungen in der Tat losgelöste Reflexionsform (vgl. TROELTSCH 1917), die von dem historisch vermittelten Beziehungsgefüge zwischen Bildungs- und Sozialstruktur sowie von der sozialen Eigenlogik der Entwicklung der Bildungsinstitutionen naiv abstrahiert.

Quellen

(in chronologischer Reihenfolge)

- Die pädagogischen Kollegs an den deutschen Hochschulen im WS 1911/12. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XII. Jg. (1911), S. 587 f.
- Die Vertretung der Pädagogik und der Psychologie an den deutschen Universitäten im Sommersemester 1912. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIII. Jg. (1912), S. 341–345.
- Die Vertretung der Psychologie und der Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Winterhalbjahr 1912/13. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIV. Jg. (1913), S. 118–120.
- Die Vertretung der Pädagogik an den deutschen Universitäten im Sommerhalbjahr 1913. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIV. Jg. (1913), S. 412–414.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Universitäten im Winterhalbjahr 1913/14. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIV. Jg. (1913), S. 583–586.
- Die Pädagogik in den Vorlesungen der deutschen Hochschulen für das Sommerhalbjahr 1914. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XV. Jg. (1914), S. 293–295.
- Die Vertretung der Psychologie und der Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Winterhalbjahr 1914/15. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVI. Jg. (1915), S. 140–145.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Sommerhalbjahr 1915. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVI. Jg. (1915), S. 424–427.
- Die psychologischen und pädagogischen Vorlesungen an den deutschen Hochschulen im Wintersemester 1915/16. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVI. Jg. (1915), S. 520–522.
- Die psychologischen und pädagogischen Vorlesungen an den deutschen Hochschulen im Sommerhalbjahr 1916. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVII. Jg. (1916), S. 340–342.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Sommer 1917. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XVIII. Jg. (1917), S. 322–326.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Winterhalbjahr 1917/18. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIX. Jg. (1918), S. 46–49.
- Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Universitäten im Sommerhalbjahr 1918. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XIX. Jg. (1918), S. 418–422.
- Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Universitäten im Winterhalbjahr 1918/19. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK XX. Jg. (1919), S. 68–72.

Literatur

- BUSCH, A.: Die Geschichte des Privatdozenten. Eine soziologische Studie zur großbetrieblichen Entwicklung der deutschen Universitäten. Stuttgart 1959.
- BRUCH, R. VON: Universitätsreform als soziale Bewegung. Zur Nicht-Ordinarienfrage im späten deutschen Kaiserreich. In: GESCHICHTE UND GESELLSCHAFT 10. Jg. (1984), S. 72–91.
- FERBER, C. VON: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864–1954. Göttingen 1956.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Philosophie und Psychologie. In: DIE GEISTESWISSENSCHAFTEN (1914), 4, S. 371–373.
- FÜHR, C.: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. In: CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil I. Stuttgart 1985, S. 417–457.
- GEUTER, U. (Hrsg.): Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie. Göttingen 1986.
- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H.-G./KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945–1990. Göttingen 1993.
- LENZ, M.: Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. 3. Bd.: Wissenschaftliche Anstalten. Spruchkollegium. Statistik. Halle 1910.
- LENZEN, D.: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 11–41.
- MARBE, K.: Die Aktion gegen die Psychologie. Eine Abwehr. Leipzig/Berlin 1913.
- MEUMANN, E.: Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: DIE DEUTSCHE SCHULE V. Jg. (1901), S. 65–92, 139–153, 213–223 und 272–288.
- MEUMANN, E.: Experimentelle Pädagogik und Schulreform. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE XII. Jg. (1911), S. 1–13.
- MEUMANN, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 1. und 2. Bd. Leipzig 1907; (zweite umgearb. u. verm. Aufl.) 1. bis 3. Bd., Leipzig 1911–1914.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B. (unter Mitarbeit von U. HERRMANN): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II, Höhere und mittlere Schulen, 1. Teil) Göttingen 1987.
- Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht. o.O., o.J. [1917].
- PAULSEN, F.: Universitätsbildung der Volksschullehrer [1904]. In: PAULSEN, F.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen (hrsg. u. eingel. v. E. SPRANGER). Stuttgart/Berlin 1912, S. 406–418.
- REINHARDT, K.: Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Berlin 1917.
- RINGER, F.: Introduction to the VRS reconstitution of the Göttingen survey of German University-Level Faculty 1864 to 1938. Pittsburgh 1992 (Typoskript).
- RINGER, F.: A sociology of German academics 1863–1938. In: CENTRAL EUROPEAN HISTORY 25 (1993), 3, pp. 251–280.
- SCHWENK, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten – Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. In: HALLER, H. D./LENZEN, D. (Hrsg.): Wissenschaft im Reformprozeß, Aufklärung oder Alibi? Stuttgart 1977, S. 103–131.
- SPRANGER, E.: Antrittsvorlesung [Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik, 1910]. In: SPRANGER, E.: Philosophische Pädagogik. (= Gesammelte Schriften II, hrsg. von O. F. BOLLNOW/G. BRÄUER) Heidelberg 1973, S. 222–231.
- SPRANGER, E.: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach. In: DERBOLAV, J./NICOLIN, F. (Hrsg.): Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt. Düsseldorf 1960, S. 451–463.
- TITZE, H. (unter Mitarbeit von H.-G. HERRLITZ/V. MÜLLER-BENEDICT/A. NATH): Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944. (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I. Hochschulen. 1. Teil) Göttingen 1987.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- TROELTSCH, E.: Schlußwort. In: Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht. o.O., o.J. [1917], S. 23–25.
- WEBER, R.: Die Neuordnung der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik. Köln/Wien 1984.